

« Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes »

Sylvie St-Louis et Marcel Vigneault

Santé mentale au Québec, vol. 9, n° 2, 1984, p. 26-36.

Santé mentale au Québec, 1984, IX, 2, 26-36.

Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes

*Sylvie St-Louis, Marcel Vigneault**

L'observation des jeunes adultes dans leur démarche d'orientation professionnelle a amené les auteurs à entreprendre une série de recherches pour expliquer les comportements observés. Ils proposent d'abord un modèle d'orientation professionnelle qui se situe dans une approche phénoménologique et développementale. Ensuite, ils analysent les perceptions à l'égard de soi et de l'environnement qui influencent la démarche d'orientation. Enfin, ils suggèrent un cadre d'intervention approprié au modèle proposé.

Notre pratique à l'enseignement collégial nous a amenés à constater que, si les jeunes adultes semblent préoccupés par leur orientation, un bon nombre ne manifestent pas grand intérêt pour effectuer les démarches nécessaires. Ainsi, plusieurs ne s'en occupent qu'au dernier moment, par exemple, juste avant les dates limites pour les demandes d'admission au collège ou à l'université. D'autres procèdent par tâtonnements, sans nécessairement être conscients des valeurs, buts et ambitions qui les poussent à effectuer des choix successifs, parfois peu satisfaisants. Enfin, un certain nombre refusent de faire des choix, s'en remettant au hasard pour leur avenir.

Tous ces faits et impressions tirés de notre expérience nous laissent croire que beaucoup de cégépiens(nes) ne maîtrisent pas réellement leur projet professionnel. Ils semblent croire qu'ils n'ont pas de prise sur leur situation et sur les événements de leur vie, en particulier sur leur cheminement scolaire et leur démarche d'orientation. Ils semblent plutôt se laisser contrôler par leur environnement, ce qui a pour effet, croyons-nous, de les rendre passifs à l'égard de leur orientation scolaire et professionnelle.

Ces observations et nos questionnements sur le comportement des jeunes adultes à l'égard de leur choix d'orientation sont à l'origine d'une série de recherches sur le processus de développement professionnel du jeune adulte.

Nos travaux nous ont amenés à constater qu'environ 38 % des élèves de l'enseignement collégial se déclarent indécis quant à leur choix d'orientation (St-Louis, Vigneault, 1984). Les élèves indécis se retrouvent principalement en formation générale: près de la moitié d'entre eux (47 %) sont dans ce cas. Parmi les élèves inscrits en formation professionnelle, le pourcentage d'indécis s'abaisse à 27 %.

Nous voyons donc que les jeunes adultes indécis quant à leur orientation ne se réduisent pas à quelques cas isolés, il s'agit en fait d'une forte proportion de cégépiens(nes). Le phénomène peut surprendre, mais il s'explique clairement dans le cadre du modèle d'orientation professionnelle que nous proposons.

MODÈLE D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Soulignons d'abord que le développement professionnel d'un individu fait partie de son développement global. Son orientation est un processus dynamique qui se déroule tout au long de sa vie en fonction de ses différentes interactions avec son environnement.

Le modèle de développement professionnel proposé fait appel à une approche phénoménologique du développement humain et s'inspire principalement des théories de Nuttin (1980a) sur la motivation humaine, de Riverin-Simard (1980) sur l'orientation professionnelle et de L'Écuyer (1978) sur le concept de soi.

Nous situons le processus d'orientation professionnelle dans l'unité dynamique que forme l'indi-

* Les auteurs, Sylvie St-Louis, conseillère en orientation et Marcel Vigneault, psychologue, travaillent en consultation au Collège Montmorency.

vidu avec son environnement. Les interactions de l'individu avec son environnement produisent en lui des changements qui peuvent ainsi favoriser son développement professionnel. En fait, l'environnement n'existe pour l'individu qu'en fonction des significations qu'il lui attribue. Quant à l'individu, il n'existe et ne se développe qu'en fonction des situations perçues dans l'environnement.

Mais voyons d'abord les trois éléments principaux du modèle proposé: l'idée que l'individu se fait de lui-même (concept de soi), ses fonctions cognitives qui lui permettent de maintenir des relations avec son environnement et enfin, l'environnement perçu par l'individu. Par la suite, nous expliquerons la démarche d'orientation.

1. Le concept de soi

L'individu agit sur son milieu et se fixe des buts en fonction de la conception qu'il se fait de lui-même (Nuttin, 1980 a). L'individu doit se reconnaître, à travers ses actions, il doit avoir une identité propre, une continuité interne. La conception que l'individu se fait de lui-même est donc un élément essentiel dans notre modèle.

Dans son volume discutant des différentes théories du concept de soi, Burns (1979) en résume bien l'importance et explique que ce concept est considéré comme un élément majeur et déterminant du comportement humain. En effet, le comportement est influencé par la signification personnelle que chaque individu accorde à ses expériences et par la façon dont il se perçoit lui-même.

Voyons comment se définit le concept de soi. Plusieurs théories ont été élaborées à ce sujet (voir l'Écuyer, 1978; Burns, 1979), mais nous nous arrêterons sur la conception de l'Écuyer (1978). Cette dernière a été développée à partir d'une analyse des nombreux modèles du concept de soi élaborés depuis 1890 et se situe dans le cadre de l'approche phénoménologique. Elle s'inspire, entre autres, des auteurs suivants: James, Fitts, Combs et Snygg, Rogers... (voir l'Écuyer, 1978).

L'Écuyer (1978) voit le concept de soi comme un système multidimensionnel et hiérarchique qui se définit comme une:

> «organisation complexe réunissant quelques éléments fondamentaux, ou caractéristiques globales et générales, autour desquelles est regroupé un certain nombre d'aspects plus spécifiques» (1975); voir l'Écuyer, 1978, p. 78).

Il distingue trois paliers dans le concept de soi: «les structures» du concept de soi, c'est-à-dire les quelques régions fondamentales; «les sous-structures» qui sont des subdivisions des «structures» en régions plus limitées; «les catégories» qui sont un ensemble d'éléments plus spécifiques regroupés dans les «sous-structures».

L'Écuyer (1978) souligne bien l'aspect multidimensionnel du concept de soi qui comporte un ensemble varié d'images, de caractéristiques, d'aspirations, de valeurs, etc., que le sujet perçoit chez lui-même. Il insiste aussi sur le caractère changeant de ces différentes perceptions et sur leur hiérarchisation à travers le temps ou à travers différentes situations.

Après avoir étudié les modifications et les réorganisations que subissent les perceptions centrales et secondaires à travers les âges d'un individu, l'Écuyer (1978) explique que le développement du concept de soi est un processsus qui n'est pas nécessairement continu. Le concept de soi se structure progressivement en fonction d'expériences personnelles étroitement influencées par l'environnement. Ainsi, il se développerait à des rythmes différents selon les groupes d'âge.

L'auteur constate, entre autres, que l'adolescence (entre 10-12 ans et 15-18 ans) est une période de reformulation et différenciation du soi. Il ne faut donc pas s'étonner d'observer, à cette période, de nombreuses variations dans les perceptions de soi (goûts, aspirations, qualités, défauts, capacités, aptitudes, rôles, statut, idéologie) et dans les perceptions de soi par rapport aux autres (indépendance, autonomie).

Nous pouvons dire qu'à cette période, le jeune reformule et réorganise les perceptions qu'il a de lui-même. Il arrivera ainsi progressivement à un concept de lui-même plus stable et cohérent qui lui donnera un sentiment d'unité et de permanence dans le temps et lui permettra de se reconnaître comme individu.

Le concept de soi est important dans le processus d'orientation professionnelle car l'individu doit être en mesure de percevoir sa situation actuelle et de se percevoir lui-même afin d'établir ses besoins professionnels. Ces éléments sont nécessaires à l'élaboration des buts professionnels qui constituent

et concrétisent la conception de soi (Nuttin, 1980a; Super, 1963). Nous croyons, comme Super (1963) l'a déjà constaté, que le développement du concept de soi et l'orientation professionnelle sont étroitement reliés. Super, en effet, considère le processus d'orientation professionnelle comme un processus de développement du concept de soi. Le choix d'une carrière est pour lui la transposition du concept de soi en termes professionnels.

2. Le développement intellectuel

L'individu en interaction avec son milieu est vu, selon le modèle proposé, comme un centre d'élaboration qui doit traiter, analyser et intégrer les informations qu'il reçoit (Nuttin, 1980a). Une structure intellectuelle adéquate est nécessaire pour effectuer ces opérations. Les structures cognitives de l'individu lui permettent de percevoir de façon plus ou moins complexe son milieu ou lui-même. Il transpose ensuite ses perceptions sous forme de besoins et cette opération lui permet de préciser ses objectifs professionnels. Les structures cognitives du sujet détermineront donc sa perception de la situation et sa perception de lui-même (Nuttin, 1980a).

Huteau (1982) explique que l'évolution des représentations professionnelles (perceptions des métiers) et de soi est influencée par l'acquisition de nouveaux outils intellectuels ainsi que par une meilleure utilisation de ceux que possède déjà le sujet. En ce sens, Knefelkamp et Slepitza (1978) mentionnent que le niveau de développement intellectuel influence l'approche de l'individu dans son processus d'orientation et son traitement de l'information. Ces auteurs ont d'ailleurs élaboré un modèle relatif aux choix de carrière pour les élèves de niveau collégial. S'inspirant du modèle de développement cognitif de Perry (1970), leur modèle permet de décrire l'évolution des perceptions d'un individu à l'égard de ses choix de carrière: d'abord catégoriques et simples, les perceptions deviennent plus complexes et pluralistes. Cela suppose une évolution des perceptions à travers neuf modes de pensée qui peuvent être regroupés sous les trois grandes catégories suivantes: le dualisme, où l'individu a un mode de pensée plutôt dichotomique (oui, non; bon, pas bon...); la multiplicité, où l'individu commence à avoir une structure de pensée plus complexe, entrevoit les différentes possibilités de faire des choix et commence à tenir compte d'une plus grande variété de facteurs dans ses décisions; le relativisme, où l'individu est capable de comprendre et d'examiner une variété de possibilités de carrières, d'en évaluer les avantages et inconvénients, de faire la synthèse de plusieurs composantes et de prendre la responsabilité de ses décisions. Knefelkamp et Slepitza (1978) associent les perceptions d'une seule carrière possible et d'un contrôle plus externe au «dualisme», alors qu'un contrôle interne et un engagement plus responsable à l'égard du processus de prise de décision dans le choix d'une carrière, sont caractéristiques du «relativisme».

3. L'environnement perçu par l'individu

L'environnement ou le contexte social du jeune adulte est un aspect important du modèle proposé. Il nous apparaît indispensable de toujours se rappeler que l'individu ne se développe qu'en fonction de son environnement. De plus, comme l'individu est en interaction constante avec lui, il est nécessaire de se servir de ce contexte social pour favoriser son développement. Il va de soi que l'individu attribuera différentes significations à la masse d'informations provenant de l'environnement selon son développement intellectuel, mais aussi selon les différentes valeurs véhiculées par son milieu.

4. La démarche d'orientation

L'individu, en interaction avec l'environnement, apprend à se connaître dans différentes situations et se construit une conception de soi qui influencera son développement. En fait, ce sont les besoins ou types de «relations requises», entre l'individu tel qu'il se perçoit et son environnement (situation perçue) qui dirigeront ses actions. L'individu est vu, dans cette dynamique, comme un sujet agissant sur l'environnement et cherchant à produire des changements préférentiels dans l'ensemble de ses relations avec le monde (Nuttin, 1980a).

Nous définissons la démarche d'orientation du jeune adulte dans les mêmes termes. La démarche d'orientation peut être considérée comme l'action d'un sujet en situation, qui agit sur l'environnement perçu en vue de buts professionnels à atteindre. C'est à partir de la perception que l'individu a de l'environnement et de lui-même (Ep — Ip) qu'il éta-

blira ses besoins professionnels, élaborera son but professionnel, déterminera son projet d'action pour atteindre ce but, puis s'engagera dans son projet d'action.

De plus, pour mieux comprendre la démarche d'orientation telle que nous la définissons, nous appliquons les étapes du processus motivationnel de Nuttin aux stades de «transition» et de «structuration» définis par Riverin-Simard (1980) (voir tableau 1). Ces deux théories (Nuttin, 1980a; Riverin-Simard, 1980) tiennent compte des nombreux changements internes et externes que peut vivre le jeune adulte et nous semblent adaptées à sa réalité. Voyons donc comment nous expliquons les étapes de la démarche d'orientation du jeune adulte à l'intérieur des stades de transition et de structuration.

a) *Le stade de transition*

Le stade de «transition» est vu comme une période de remise en question, un temps d'arrêt où l'individu tente de se re-situer face à lui-même et aux événements.

Si nous reprenons ici les étapes du processus motivationnel de Nuttin et les appliquons au processus d'orientation professionnelle, l'individu tente à ce stade de percevoir clairement sa situation actuelle et de déterminer son état motivationnel (tableau 1). Il ne s'engage pas dans la réalisation concrète d'un projet professionnel. Ce qui lui importe pour l'instant, c'est de bien percevoir son environnement, principalement le monde du travail et ses exigences et de se percevoir lui-même.

TABLEAU 1

Modèle d'orientation professionnelle proposé

Stades	Étapes
Transition	• perceptions, grâce aux fonctions cognitives de l'individu, de la situation actuelle (environnement perçu) et de lui-même (concept de soi); • établissement des besoins professionnels (état motivationnel); • impact des besoins professionnels sur le fonctionnement cognitif du sujet; • élaboration de buts professionnels (situations conçues); • désaccord produit entre sa situation actuelle, la conception de soi et les buts professionnels; • détermination d'un projet d'action pour atteindre les buts professionnels.
Structuration	• passage du projet d'action à l'action; • stabilisation temporaire.
Transition	• perceptions de la nouvelle situation et modification du concept de soi; • établissement de nouveaux besoins professionnels; • ...

C'est à partir de la situation qu'il perçoit et de la conception qu'il se fait de lui-même qu'il établit ses besoins professionnels. C'est en fonction de ce qu'il saisit de sa situation et de ses besoins professionnels que l'individu , par ses fonctions cognitives, traite toutes les informations reçues. Il explore, analyse, évalue toutes ces informations afin de voir comment il pourrait satisfaire ses besoins professionnels. Ces besoins ou types de «relations requises» entre l'individu tel qu'il se perçoit et son environnement dirige sa démarche d'orientation.

L'individu se fixe, grâce à ses opérations cognitives, des buts professionnels à atteindre. Ces buts lui permettront de répondre à ses besoins professionnels. Il se crée alors une distance ou un désaccord entre sa situation actuelle, la conception qu'il se fait de lui-même et les buts professionnels envisagés. Ce désaccord produit une tension chez l'individu, laquelle constitue la phase ascendante de son processus d'orientation professionnelle. Pour faire disparaître la tension à laquelle il est soumis, l'individu cherche à atteindre ses buts professionnels et, pour ce faire, élabore un projet d'action.

b) *Le stade de structuration*

Le sujet arrive, par la suite, au stade de «structuration». Ce stade est vu comme une période où l'individu se stabilise temporairement et s'engage profondément dans son cheminement professionnel. Nous pensons que l'individu arrivera, à ce stade, à la réalisation progressive de son projet d'action.

Il doit croire qu'il peut réaliser ses buts professionnels pour pouvoir s'engager pleinement dans son projet d'action. Sa motivation à passer aux actes sera plus grande, comme l'explique Nuttin (1980a), s'il perçoit que son comportement produit un effet sur la situation actuelle. S'il constate qu'il ne peut produire l'effet désiré, il aura l'impression d'être sans moyen d'action, incompétent, inefficace et de ne pas avoir le contrôle de la situation. Il sera peu motivé à prendre en charge certaines actions et deviendra un sujet passif, puisqu'il retire très peu de satisfaction de ses actes.

Par contre, s'il observe que son comportement actif dans la réalisation de ses projets produit l'effet prévu, il constatera qu'il a une certaine emprise sur son milieu et n'aura pas tendance à abandonner son projet d'action. En s'engageant dans la réalisation de ses projets, l'individu contribue à réduire le désaccord entre ses besoins et ses buts professionnels. La tension ainsi engendrée diminuera jusqu'à ce que le sujet atteigne ses buts, et les maintienne pendant un certain temps, jusqu'à ce que sa configuration motivationnelle change.

Lorsqu'il atteint ses buts professionnels, le sujet se trouve dans une nouvelle situation et se perçoit différemment. Il cherchera, par son dynamisme propre, à dépasser le stade atteint, de sorte qu'il établira de nouveaux besoins, but et projets professionnels. Il atteindra ainsi un autre stade de «transition» et ainsi de suite.

L'orientation professionnelle est donc un processus continuellement en évolution, se situant dans l'unité d'interaction formée par l'individu et son environnement. Un tel processus ne comporte pas de point ultime où doit arriver tout individu en fonction de son groupe de pairs ou de son âge. Le point d'arrivée n'est fonction que de l'interaction entre l'Individu et son Environnement: il est déterminé par l'environnement perçu, par la façon dont l'individu se perçoit et par ses fonctions cognitives. Nous considérons qu'il est important de respecter les caractéristiques particulières du jeune adulte dans son processus d'orientation. Dans les théories classiques sur le sujet, le concept de maturité professionnelle réfère au moment où l'individu accomplit certaines tâches et à la façon dont il s'en acquitte comparativement à un groupe d'individus. Dans notre modèle, le caractère singulier de l'unité Individu-Environnement ne permet pas la comparaison à un groupe d'individus.

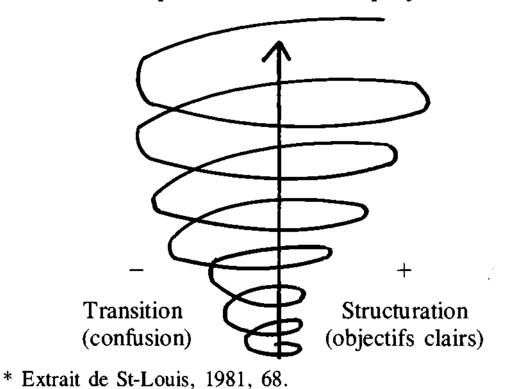
Nous définissons plutôt la maturité professionnelle d'un individu par sa capacité de se percevoir, de percevoir sa situation dans son environnement et d'adopter un comportement actif dans son processus d'orientation.

Un tel individu est capable de concrétiser ses besoins, d'élaborer un plan d'action, de s'engager et de prendre en charge personnellement la réalisation de ses buts professionnels. Ainsi, il exerce un contrôle sur son environnement et constate qu'il a du pouvoir sur les événements qui l'entourent. Il est un sujet actif et se prend en charge. Selon nous, cette capacité d'agir est importante. Un individu peut déterminer ses besoins et ses buts professionnels, sans jamais passer à l'action ou à la réalisation de ses buts. Selon nous, un tel individu n'a pas atteint la maturité professionnelle.

Si l'individu ne passe pas aux actes, nous pouvons supposer, selon Nuttin (1980a), qu'il ne croit pas être en mesure d'atteindre ses buts, qu'il se sent incompétent et incapable de faire des projets d'action. Ceci démontrerait «un trouble profond dans le fonctionnement motivationnel» (Nuttin, 1980a, 224) de l'individu. Peut-être ses buts professionnels lui apparaissent-ils trop loin de sa situation actuelle? Le sujet n'a pas l'impression de pouvoir exercer une action efficace sur sa situation en vue d'atteindre ses buts. Nuttin (1980a) explique qu'il semble y avoir une relation étroite entre la réalisation d'un but et la perspective temporelle. Un individu aurait alors intérêt à se fixer des buts à court terme qui deviennent des moyens pour réaliser ses buts à long terme.

Nous avons vu que l'individu passe successivement par différents stades de «transition» (remises en question) et de «structuration» (stabilisation temporaire). C'est ainsi qu'il évolue dans le processus d'orientation professionnelle. Nous pourrions représenter le processus de développement professionnel sous la forme d'une spirale (figure 1), où chaque anneau suggère le passage à un niveau supérieur et, conséquemment, le passage à un nouveau stade de transition s'accompagnant d'une certaine confusion. Par la suite, un nouveau stade de structuration survient et s'accompagne d'objectifs plus clairs et ainsi de suite.

Figure 1
*Processus en spirale d'orientation professionnelle**



* Extrait de St-Louis, 1981, 68.

LES PRINCIPALES DIMENSIONS À CONSIDÉRER DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION

Nous avons tenté d'identifier les principaux aspects reconnus par la littérature scientifique comme des variables importantes en orientation. Nous nous sommes inspirés du modèle de Wise, Charner et Randour (1978), le «Career Awareness Matrix», et de la notion de «perspective temporelle» de Nuttin (1980b). Puis, après une revue de la littérature sur la question, nous en sommes venus à préciser cinq grandes dimensions à la base du Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) mis au point pour aider le jeune adulte à identifier certaines perceptions pouvant nuire à sa démarche d'orientation. Pour de plus amples informations sur ce questionnaire, nous renvoyons le lecteur au manuel d'utilisation (St-Louis, Vigneault, 1983). Les dimensions qu'il mesure sont en fait les perceptions de l'individu à l'égard de son avenir, de son environnement social immédiat, de lui-même, du monde du travail et de son environnement scolaire. Voyons brièvement en quoi consiste chacune de ces dimensions.

1. Dimension 1 – L'Avenir (perceptions de l'individu à l'égard de son avenir)

La perspective d'avenir se caractérise par une représentation cognitive des événements futurs (Nuttin, 1980b) et elle est un facteur important dans la planification et la réalisation de projets. La littérature sur cette question permet de croire que la perspective future d'un sujet influence le développement de ses projets professionnels. Selon l'étendue de cette perspective, l'individu se fixe des buts professionnels à plus ou moins long terme. Ainsi, plus elle est étendue, plus les buts professionnels risquent d'être à long terme et ces buts s'accompagnent de projets d'action pour les atteindre. Dans une telle perspective, le sujet reconnaît la continuité et l'utilité des actes présents dans la réalisation des buts professionnels, ce qui contribue à lui assurer la motivation nécessaire au succès de ses études. Mais, pour agir en ce sens, le jeune adulte doit croire qu'il peut contrôler efficacement son avenir et que cet avenir n'est pas l'effet du hasard. Autrement, il risque d'adopter une attitude passive et d'avoir de la difficulté à se doter d'objectifs professionnels. Les attitudes envers soi face à l'avenir (perspective d'un avenir peu brillant, sentiment d'impuissance et attitude passive face à l'avenir) sont l'une des principales sources d'indécision quant au choix d'une profession (Breton, 1972).

C'est pourquoi il est important de tenter d'identifier les différentes attitudes qu'a l'individu face à son avenir professionnel. Perçoit-il son avenir comme quelque chose qui dépend surtout de ses actions personnelles et qu'il peut contrôler (contrôle interne); ou croit-il plutôt que son avenir est l'effet du hasard (événements, autres personnes)? Comment lui apparaît son avenir professionnel? Lui semble-t-il bien structuré, planifié, ou plutôt confus et imprécis? Ses projets d'avenir semblent-ils difficiles à atteindre, complexes, ou simples à réaliser? Jusqu'où (étendue de l'avenir) l'avenir garde-t-il un sens réel pouvant l'inciter à l'action?

2. Dimension 2 - L'environnement social (milieu familial et groupes de pairs)

L'élaboration des plans d'avenir n'est pas indépendante des interactions avec le milieu social (Law, 1982). Les théories qui prévalent en orientation considèrent généralement que l'environnement immédiat d'un individu (sa famille, ses amis, l'école) a un impact direct sur son choix de carrière (Crites, 1969; Herr et Cramer, 1972; Pietrofesa et Splete, 1975). Nous traiterons ici de la famille et des amis, l'école constituant l'objet d'une autre dimension.

La cellule familiale joue un rôle prédominant dans le développement de la personnalité et dans la transmission de la culture. La famille exerce, de façon plus ou moins directe, un contrôle sur le comportement de l'adolescent et, souvent même, sur celui de l'adulte. Les aspirations professionnelles qu'ont les parents pour leurs enfants, la pression ou la domination qu'ils peuvent exercer sur eux, l'encouragement et l'appui qu'ils peuvent leur donner quand ils choisissent une profession sont des facteurs qui influencent directement le choix de carrière de l'individu. C'est pourquoi il est important d'identifier les perceptions que le jeune adulte se fait des influences de son milieu familial, à savoir s'il se voit plutôt indépendant de ces influences quand il choisit une profession ou si, au contraire, il croit que les pressions familiales lui enlèvent toute liberté de choix.

Bien que la famille exerce une influence importante sur les choix de carrière, les amis ont aussi leur part dans ces choix. Les amis prennent beaucoup d'importance dans la vie de l'adolescent et du jeune adulte: ils deviennent son groupe de référence. L'individu développe des perceptions de l'influence de ses pairs quand il choisit une profession. Se voit-il plutôt indépendant de ces influences quand il choisit une orientation? Croit-il que les pressions de ses pairs lui enlèvent toute liberté de choix?

3. Dimension 3 - Connaissance de soi (intérêt, aptitudes, estime de soi)

L'importance du concept de soi ainsi que son rôle dans le processus d'orientation professionnelle ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Super, 1963; Breton, 1972; Pietrofesa et Splete, 1975; Wise, Charner et Randour, 1978). Citons en particulier l'avis de Friel et Carkhuff (1974). Selon eux, pour aider un individu à s'orienter, la première étape à réaliser est d'explorer sa personnalité et de comprendre qui il est et quelles attitudes il a envers lui-même. Nous nous limitons ici à l'examen des intérêts, des aptitudes et de l'estime de soi face aux choix professionnels.

Les intérêts ont une importance incontestée dans le domaine de l'orientation professionnelle. Comme plusieurs auteurs le soulignent (Nuttin, 1980 a; Tolman, 1955; Atkinson, 1956: voir Breton, 1972), la tendance à agir est fonction de la force d'attrait c'est-à-dire de l'intérêt envers le but visé et de la perspective d'un résultat efficace de l'action visant à l'atteindre. L'intérêt et son intensité influencent la formation professionnelle de façon plus puissante que l'intelligence, les capacités et les situations sociales (Super, 1964). Les intérêts constituant une force d'attrait envers un but, le fait de penser qu'on manque d'intérêt, qu'on ne les connaît pas bien ou encore que ceux qu'on manifeste ne sont pas reconnus comme stables pourrait, à notre avis, entraîner de l'indécision ou même un blocage envers son orientation professionnelle.

Les aptitudes constituent elles aussi un élément essentiel de l'orientation (Wise, Charner et Randour, 1978). Certains auteurs (Breton, 1972; Hamachek, 1975) font remarquer que les qualités d'une personne sont, en soi, moins importantes que la manière dont elle interprète ses qualités. Un individu qui estimerait ne pas ou mal connaître ses aptitudes risque de négliger son orientation professionnelle et de faire preuve d'une plus grande passivité

en croyant ne pas avoir suffisamment d'éléments en main pour jouer un rôle actif. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment à propos des intérêts, la tendance à agir dépend non seulement de l'intérêt manifesté envers un but mais aussi de la perspective d'un rendement efficace de l'action. Cette perspective est fondée, entre autres, sur l'évaluation de ses aptitudes.

L'estime de soi se manifeste par des attitudes d'approbation ou de désapprobation envers soi, par de la satisfaction et de l'insatisfaction, par des sentiments de compétence ou d'incompétence. Ces attitudes stimulent ou inhibent l'action selon leur caractère positif ou négatif. Les perceptions de soi sont importantes à considérer parce que, comme l'affirme Breton (1972), «Les doutes au sujet de soi et les sentiments d'infériorité rendent les décisions quant à la carrière extrêmement difficile» (p. 39). De plus, elles peuvent influencer la perception qu'un individu a de ses intérêts (Patsula, 1982) et aptitudes. S'il a peu d'estime pour lui-même, il aura de la peine à reconnaître ses goûts et aptitudes et il présentera une attitude négative envers lui-même.

4. Dimension 4 - Monde du travail

Cette dimension tente de cerner les perceptions du jeune adulte à l'égard de trois aspects du monde du travail, soit le sens qu'il attribue au travail, sa perception du marché du travail et l'auto-évaluation de ses connaissances en ce domaine.

On ne choisit pas sa carrière de la même façon si l'on perçoit le travail comme une source d'épanouissement et de réalisation ou comme une forme d'embrigadement et d'esclavage. De plus, ce choix est influencé par la perception des possibilités de trouver l'emploi désiré. La crainte de ne pas obtenir sa place dans le monde du travail ou de se retrouver dans un emploi peu intéressant, faute de débouchés, peut rendre le jeune adulte passif dans ses démarches d'orientation ou provoquer des changements radicaux dans ses projets de carrière.

D'autre part, l'évaluation par le jeune adulte de ses propres connaissances du monde du travail intervient également dans le processus. Même si le jeune est peu informé, il peut faire un choix de carrière en pensant détenir suffisamment d'informations pour le faire. Nous pouvons aussi penser que celui qui se croit peu informé se décide moins vite à agir dans son processus d'orientation.

5. Dimension 5 - Monde scolaire

L'école est l'une des institutions les plus influentes dans l'élaboration des choix de carrières du jeune. Comme il y vit sa première carrière, celle d'étudiant (Breton, 1972), la perception qu'il en a est importante: les attitudes à son égard peuvent favoriser ou nuire à son origine professionnelle. Si le jeune entretient une série d'attitudes négatives à l'égard de l'école et de ses études, il risque de limiter ses objectifs professionnels ou, du moins, de perdre sa motivation à les atteindre. Breton (1972) a d'ailleurs remarqué que le niveau de la profession envisagée est tout d'abord lié à l'expérience scolaire du jeune.

Cette dimension tente essentiellement de cerner si le jeune considère ses études comme un instrument de ses aspirations ou si, au contraire, il les voit comme une épreuve à traverser pour atteindre ses objectifs.

CADRE D'INTERVENTION

Nous nous sommes également intéressés à la littérature sur les processus d'orientation afin de suggérer un cadre d'intervention approprié au modèle d'orientation professionnelle que nous proposons. Nous présenterons ici un résumé des principales idées retenues.

D'abord, rappelons les éléments de base sur lesquels nous nous appuyons pour situer les actions et interventions du conseiller:

— le jeune adulte, en pleine période de développement personnel, peut en être à réorganiser et reformuler les perceptions qu'il a de lui-même;
— les situations auxquelles il a à faire face changent rapidement: passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement collégial, contacts avec un entourage nouveau (professeurs, élèves, cours-matières), premières expériences de travail, etc.;
— le processus d'orientation professionnelle est influencé par les perceptions à l'égard de soi et de l'environnement: certaines d'entre elles peuvent être erronées et contribuer à ralentir ou à bloquer le processus.

Les perceptions qui ralentissent le processus d'orientation résultent souvent d'un bilan personnel inadéquat ou d'une analyse faussée de la situation. Elles se caractérisent par une distorsion de soi en situation. Nous leur attribuons l'appellation «d'idées fausses», empruntée à Peavy (1981).

Pour tenir compte des éléments à la base du modèle d'orientation proposé, à savoir le concept de soi, le développement cognitif et l'environnement du jeune adulte, nous soulignons l'importance de deux objectifs dans les fonctions et interventions du conseiller:

— tenter d'accroître chez le jeune adulte la compréhension et la connaissance qu'il a de lui-même et de son environnement, ceci en vue d'actions de plus en plus délibérées de sa part;
— aider le jeune adulte à reconnaître et à modifier les idées fausses qu'il peut entretenir à l'égard de lui-même ou de l'environnement en ce qui a trait à sa démarche d'orientation professionnelle.

Pour déterminer l'approche pertinente à toute intervention, il faut tenir compte de la sensibilité, de l'intuition et de la créativité du conseiller ainsi que du caractère particulier du jeune adulte. De plus, comme le souligne Pelletier (1983) «une trop grande structuration risque de faire passer à côté des questions importantes et d'imposer d'autorité une démarche qui se voulait de recherche et de découverte» (p.31). Pour nous, le conseiller doit s'ajuster aux rythmes individuels des jeunes adultes. Aussi, tenant compte des réticences de certains auteurs (Pelletier, 1983; Raimy, 1978; Cormier et Cormier, 1979; Goldfried et Goldfried, 1980) à utiliser des programmes très structurés, nous préférons une approche qui pourrait s'appliquer à l'aide de différentes techniques laissées au choix du jeune adulte et du conseiller.

En plus des efforts mis à établir une bonne relation, voici les grandes lignes que nous suggérons:

— *informer le jeune adulte du caractère développemental du processus d'orientation* de façon à le placer en meilleure position pour comprendre son évolution et exercer plus d'emprise sur elle. Par exemple, le fait de savoir que les intérêts et les aptitudes se révèlent être plus stables à son âge que vers 20 ou 21 ans (Super, 1964; Campbell, 1977) pourrait peut-être diminuer ses craintes de ne pas avoir d'intérêts stables parce que ses intérêts professionnels varient constamment;
— *expliquer au jeune adulte le rôle des idées fausses en orientation* en lui montrant comment nos idées influencent nos actions et en lui démontrant qu'une idée fausse en orientation peut lui faire mal interpréter les événements et le faire agir de façon inadéquate;
— *permettre au jeune adulte de reconnaître ses idées fausses et voir l'impact de celles-ci* sur son développement en favorisant l'examen cognitif par la réflexion, la discussion ou les inventaires et questionnaires auto-administrés;
— *montrer au jeune adulte qu'il est possible de modifier ses idées fausses* en faveur d'idées plus rationnelles: il s'agit de lui montrer comment ses idées fausses lui ont été suggérées et qu'il est possible d'en adopter d'autres qui le serviraient mieux et l'aideraient à être plus actif dans son processus d'orientation;
— *fournir au jeune adulte des conseils, instructions ou situations d'apprentissage lui permettant de modifier ses idées fausses en orientation.* Il est possible d'utiliser à cet effet des techniques comme la restructuration cognitive (Goldfried et Goldfried, 1980; Cormier et Cormier, 1979), la réencadrement («reframing») (Watzlawick, Weadkland et Fisch, 1974), le jeu de rôle, ou encore des programmes comme la dynamique de vie (Smith, 1982), les aptitudes sociales et la prise en charge de soi (Mc Phedran, 1982), ou même des styles d'intervention empruntés à l'approche rationnelle-émotive de Ellis (1977: voir Dryden, 1979) et la thérapie de la réalité de Glasser (1982);
— *obtenir du jeune adulte qu'il s'engage dans un plan d'action* (contrôle interne) en lui montrant «qu'il est presque toujours possible de faire quelque chose à propos de sa situation de vie, même si cela semble très difficile» (Peavy, 1981, 75). Il est important, si nous voulons accroître ou favoriser son activité, de lui fournir les explications adéquates à sa situation car sa compréhension est nécessaire à l'obtention d'un engagement de sa part. En fait, c'est lui qui doit pratiquer les activités susceptibles de modifier ses concepts erronés et apprendre les habiletés générales lui permettant de faire face aux différentes situations. C'est en expérimentant ses idées (Peavy, 1981) et en utilisant ses propres ressources (Garneau et Larivey, 1979; Kanfer, 1980) qu'il arri-

vera à modifier ses attitudes ou idées fausses. Le jeune doit donc prendre en charge les variables internes et externes pour aller dans la direction souhaitée (Cormier et Cormier, 1979). C'est ainsi qu'il constatera que ses actes produisent l'effet désiré, favorisent le contrôle interne de son existence et contribuent à réduire son sentiment d'impuissance et de dépendance à l'égard de l'environnement. En ce sens, des démarches complètes et bien suivies à l'aide de méthodes autogérées nous semblent favorables. Elles permettent d'éviter la tendance à remettre au conseiller la responsabilité de la décision et stimulent l'effort personnel. L'utilisation de telles méthodes nécessite cependant un encouragement constant et une reconnaissance des efforts (Patsula, 1982) pour s'assurer que la démarche sera suivie jusqu'au bout.

Il est à noter qu'il n'est pas toujours pertinent de suivre ces six points dans le même ordre que celui suggéré plus haut. Il revient au conseiller d'adapter ce cadre théorique à sa pratique professionnelle.

RÉSUMÉ ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans cet article, nous proposons un modèle d'orientation professionnelle qui adopte une approche phénoménologique et développementale et qui intègre les périodes d'indécision vécues par une forte proportion de jeunes adultes à l'enseignement collégial. Au départ, nous situons le processus d'orientation dans l'unité dynamique formée par l'individu et son environnement. C'est à partir des interactions de l'individu avec son environnement que des changements internes se produisent favorisant ainsi le développement professionnel. L'environnement n'existe pour l'individu qu'en fonction des significations qu'il lui attribue. De même, le sujet n'existe et ne se développe qu'en fonction de situations perçues dans l'environnement. Ses perceptions de lui-même et de l'environnement déterminent la façon dont il prend des décisions qui orientent ses choix de carrière. Nous avons par la suite regroupé les principales perceptions en relation avec les choix de carrière en cinq grandes dimensions: l'avenir, l'environnement social, la connaissance de soi, le monde du travail et le monde scolaire. Ces dimensions sont à la base d'un instrument de mesure mis au point pour aider le jeune adulte à identifier certaines perceptions pouvant nuire à sa démarche d'orientation (St-Louis, Vigneault, 1983). Les travaux de validation et de standardisation de cet instrument nous ont amenés à formuler deux hypothèses qui feront l'objet de travaux ultérieurs:

— Les perceptions à l'égard de soi (intérêts, aptitudes, estime de soi) et à l'égard de l'environnement (influence de la famille et des pairs sur soi, monde du travail) sont liées. Si les perceptions à l'égard de soi sont surtout négatives, les perceptions à l'égard de l'environnement le seront, et vice-versa.

— Entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial, il y aurait passage de sources de références plutôt externes (parents, amis, professeurs, conseillers, perspectives d'emploi, tests, etc.) vers des sources de références plutôt internes (intérêts, aptitudes, besoins) dans les décisions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle. Ces changements de sources de références et de niveau d'enseignement auraient pour effet, chez un bon nombre de jeunes adultes, de favoriser le passage à un nouveau stade de transition pendant lequel ils feront un nouveau bilan d'eux-mêmes et de leur situation actuelle. Ce stade de transition entraînerait une certaine confusion dans la connaissance de soi et dans les perceptions de l'environnement et, conséquemment, dans les choix relatifs à la carrière. Cette hypothèse s'inscrirait bien dans le processus en spirale d'orientation professionnelle où le changement des sources de références chez le jeune adulte susciterait le passage à un niveau supérieur dans son processus.

RÉFÉRENCES

BRETON, R., 1972, *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*, Ottawa, Main-d'oeuvre et Immigration.

BURNS, R.B., 1979, *The Self-Concept: Theory, Measurement, Development and Behavior*, London, New York, Longmen.

CAMPBELL, D.P., 1977, *Manual for the SVIB-SCII, Strong-Campbell Interest Inventory* (2e ed. rev.), Stanford, California, Stanford University Press.

CORMIER, W.H., CORMIER, Sherilyn L., 1979, *Interviewing Strategies for Helpers: a Guide to Assessment, Treatment and Evaluation*, Monterey, California, Brooks/Cole Publishing Co.

DRYDEN, W., 1979, Rational-Emotive therapy and its contribution to careers counselling, *British Journal of Guidance and Counselling*, 7, 181-187.

FRIEL, T., CARKHUFF, R., 1974, *The Art of Developing a Career, a Helper's Guide*, Amherst, Mass., Human Ressource Development Press.

GARNEAU, J., LARIVEY, M., 1979, *L'auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne*, Ottawa, Ressources en développement Inc.

GLASSER, W., 1982, *États d'esprit*, Montréal, Le Jour, Éditeur Division de Sogides Ltée.

GOLDFRIED, M.R., GOLDFRIED, A., 1980, Cognitive Change Methods, *in* F.H. Kanfer, A.P. Goldstein (Eds.), *Helping People Change, a Textbook of Methods*, (pp.97-130), 2e ed. rev.), New York, Pergamon Press Inc., Psychology series, vol.52.

HAMACHEK, D.E., 1975, *Behavior Dynamics in Teaching, Learning and Growth*, Boston, Allyn and Bacon Inc.

HERR, E.L., CRAMER, S.H., 1972, *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: toward a System Approach*, Houghton Mifflin Company, Boston.

HUTEAU, M. 1982, Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles, *Revue L'Orientation scolaire et professionnelle, II*, 107-125.

KANFER, F.H., 1980, Self-Management Methods, *in* F.H. Kanfer, A.P. Goldstein (Ed.), *Helping People Change, a Textbook of Methods*, (pp. 334-389), (2e ed. rev.), New York, Pergamon Press Inc., Psychology series, vol. 52.

KNEFELKAMP, L.L., SLEPITZA, R., 1978, A Cognitive-Developmental Model of Career Development, an Adaptation of the Perry Scheme, *in* J.M. Whiteley, A. Resnikoff (Ed.): *Career Counseling*, (pp. 232-245), Monterey, California, Brooks/Cole Publishing Co.

LAW, B., 1982, Vers une interaction communautaire *in CONNAT2* (pp. 83-94), Analyse et développement, professions et carrières, Emploi et Immigration Canada.

L'ÉCUYER, R., 1978, *Le concept de soi*, Paris, Presses Universitaires de France.

MC PHEDRAN, D., 1982, Aptitudes sociales et prise en charge de soi, *in CONNAT2*, (pp. 125-128), Analyse et développement, Professions et carrières, Emploi et Immigration Canada.

NUTTIN, J., 1980a, *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*, Paris, Presses Universitaires de France.

NUTTIN, J., 1980b, *Motivation et perspective d'avenir*, Belgique, Presses Universitaires de Louvain.

PATSULA, P.J., 1982, *The Assessment Component of Employment Counselling, a Goal-Setting Process*, Analyse et développement, Professions et carrières, Emploi et Immigration Canada.

PEAVY, R.V., 1981, *Le counselling des adultes en vue de la prise de décision*, Ottawa-Hull, Emploi et Immigration Canada, direction de l'analyse et du développement.

PELLETIER, D., 1983, L'A.D.V.P., un modèle possible pour une éducation des choix, *Revue de L'Orientation professionnelle, 18*, 29-48.

PERRY, W. Jr., 1970, *Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

PIETROFESA, J., SPLETE, H., 1975, *Career Development Theory and Research*, New York, Grune et Stratton ed.

RAIMY, V., 1975, Misunderstandings of the Self, San Francisco, Jossey Bass Publishers.

SIMARD-RIVERIN, D., 1980, Développement vocationnel de l'adulte: vers un modèle en «escalier», *Revue des Sciences de l'Éducation*, 6, 325-349.

SMITH, P., 1982, Essai de classification des compétences nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée, *in CONNAT2* (p. 157-169), Analyse et développement, Professions et carrières, Emploi et Immigration Canada.

ST-LOUIS, S., 1981, *Identification d'un modèle de mesure de la maturité vocationnelle chez les étudiants du collégial*, Direction générale de l'enseignement collégial. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

ST-LOUIS, S., VIGNEAULT, M., 1983, Questionnaire d'Identification des Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) pour les élèves de quatrième et cinquième secondaires et de l'enseignement collégial, *Manuel d'utilisation*, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec.

ST-LOUIS, S., VIGNEAULT, M., 1984, *Analyse exploratoire des attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. chez les élèves de quatrième et cinquième secondaires et les cégépiens (nes), à l'égard du choix de carrière*, Laval, Collège Montmorency.

SUPER, D.E., *et al.*, 1963, *Career Development: Self-Concept Theory*, New York, College entrance examination board.

SUPER, D.E., 1964, *La psychologie des intérêts*, Paris, Presses Universitaires de France.

SUMMARY

The observation of the behaviours of young adults in their process of professional orientation led the authors to undertake a series of studies to explain the observed behaviours. They suggest first a model of professional orientation situated within a phenomenological and developmental approach. Next, they analyze the perceptions of self and of the environment which influence the orientation process. Lastly, they suggest a framework of interventions appropriate to the orientation model proposed.